

O EDUCAR ENTRE A PERDA DO MUNDO E O AMOR MUNDI: uma leitura da Educação ambiental a partir da reflexão arendtiana

Lucas Dagostini Gardelin¹

Cleide Calgaro²

Paulo César Nodari³

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de apresentar e embasar a tese de que a problemática atinente ao aparente descontrolado avanço tecnológico, ao império do consumo e ao desrespeito crescente ao meio ambiente traz à tona a importância da problematização e discussão nos areópagos de discussão coletiva. Longe de estar restrita a limites bem contornados, tal discussão afirma-se, com força e premência, em todos os fóruns, em todas as instâncias, seja da vida privada, seja da vida pública. E, justamente, nesse contexto hodierno, é que a questão ambiental, nos dias atuais, mais do que nunca, exige e goza de inderrogável imperatividade, e o seu perquirir reclama continuamente esforços de detida reflexão, ecoando, por conseguinte, nos mais variados campos do saber. Busca-se, pois, nesta reflexão, à luz da abordagem analítico-interpretativa e da pesquisa eminentemente bibliográfica, compreender, de um lado, como se dá a missão imprescindível da educação na perspectiva arendtiana, informada pela tensão existente entre a perda do mundo e o *amor mundi*. De outro lado, busca-se reforçar a ideia focal de que o processo pedagógico-educacional, em todas as suas esferas, não pode apresentar ouvidos moucos ao exigente clamor da responsabilidade cidadã.

Palavras-chave: Hannah Arendt. *Amor mundi*. Educação. Meio Ambiente. Responsabilidade.

Abstract: This paper aims to present and support the thesis that the problem related to the apparent uncontrolled technological advance, the empire of the consumption and the growing disrespect for the environment brings out the importance of problematization and discussion in the Areopagus of collective discussion. Far from being confined to well-circumvented boundaries, such discussion asserts itself, with force and urgency, in all forums, in all instances, whether of private or public life. And it is precisely in this context that the environmental issue, nowadays, demands and enjoys imperative attention, more than ever, and its pursuit continually calls for efforts of careful reflection, thus echoing in the most varied fields of knowledge. In this reflection, in the light of the analytical-interpretative approach and the eminently bibliographical research, we seek to understand how the indispensable mission of education takes place in the Arendtian perspective, informed by the tension that arises between the loss of the world and the *amor mundi*. On the other hand, we aim to reinforce the central idea that the pedagogical-educational process, in all its spheres, cannot make soft ears to the demanding cry of citizen responsibility.

Keywords: Hannah Arendt. *Amor mundi*. Education. Environment. Responsibility.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: o educar sob o signo do deserto

“Por que é tão difícil amar o mundo?” (ARENDT, 2018, p.505) (tradução nossa). Esta pergunta, anotada por Arendt em seu diário de pensamento em março de 1955, reveste-se de uma atualidade oscilante entre o apelo e o diagnóstico. A problemática

¹ Mestrando em Direito Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Caxias do Sul - (PPGDir-UCS). PROSUC/CAPES. E-mail: gardelin_lucas@hotmail.com

² Pós-Doutora em Filosofia e em Direito ambos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. E-mail: ccalgaro1@hotmail.com

³ Doutorado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004), com período sanduíche na Universidade de Tübingen, Alemanha. E-mail: paulocesarnodari@hotmail.com

atinente ao aparentemente descontrolado avanço tecnológico, ao império do consumo e à depredação ambiental vem, a passos largos, incitando crescentes intervenções (e inquietações, genuínas ou não) nas arenas de discussão coletiva: longe de estar restrita a limites bem contornados, ela se afirma, com força e premência, em todos os poros da cotidianidade. Nesse contexto, a questão ambiental goza, nos dias atuais, mais do que nunca, de inderrogável imperatividade – e o seu perquirir reclama continuamente esforços de detida reflexão, ecoando nos mais variados campos do saber. A educação, por certo, não constitui exceção – não pode apresentar ouvidos moucos a tal clamor.

E isso de tal modo que, ao nos movermos no campo educacional, somos subitamente assaltados pela seguinte (mas não única ou exclusiva, é desnecessário dizer) interrogação: é ainda possível, diante de um tal panorama, educar? Ou, em palavras outras: quais responsabilidades podem (ou devem) ser atribuídas à educação no que diz respeito ao meio ambiente, tendo em vista sua consagração constitucional enquanto direito fundamental, coletivo e intergeracional? Seria a educação a capaz de germinar, para além de uma pretensa consciência fragmentada de titularidade, um genuíno e solidário esforço de corresponsabilidade voltado à proteção ambiental? Tais são as perguntas norteadoras das linhas e reflexões que aqui se insinuam. Assim dito, o presente trabalho busca, atento às limitações que lhe são inerentes e cômico de sua alçada, trazer luzes à problemática da educação ambiental, notadamente no que diz respeito às suas (im)possibilidades de constituir uma resposta à crise ambiental que, fomentada pelo consumo predatório, determina o atual estado de coisas. Esse intento de iluminar demanda, pensamos, uma disposição ao diálogo e à ampliação de olhares.

Nesse sentido, uma abertura à obra arendtiana (objeto, hoje, de palpável interesse e contínuo resgate), nuclearmente marcada pela necessidade de preservação de um mundo plural e comum diante da ameaça de destruição pelo consumo e de sua completa alienação (que ela chama desmundanização/perda do mundo), poderia germinar ricas e alternativas perspectivas. Ademais, seus escritos sobre a educação (em especial seu ensaio *A crise na educação*, integrante da obra *Entre o passado e o futuro*), sobre sua tarefa e seu sentido, apontam-nos a responsabilidade pelo mundo compartilhado e o engajamento em sua constante renovação: o educar é o *hic et nunc* em que decidimos se somos ou não capazes de amá-lo. É o ponto de compromisso inequívoco – o *amor mundi*⁴. De modo a

⁴ “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a

satisfazer tal propósito, o presente estudo adotará uma divisão tripartite: num primeiro momento, terá por intento esquadriñar criticamente os caracteres nucleares da educação ambiental, atentando sobremaneira aos seus objetivos estipulados, às possibilidades em seu seio albergadas e à sua previsão normativa em nosso ordenamento jurídico. O segundo tópico será tomado pelo intuito de pinçar algumas reflexões construídas por Arendt, com singular atenção às linhas que versam sobre a educação e a responsabilidade pela manutenção de um mundo comum. A título de arremate, o tópico final buscará entabular uma ponte dialógica entre a educação ambiental e a reflexão arendtiana, de modo a possibilitar o surgimento de novas perspetivações, especialmente no sentido de enfatizar o elo existente entre o educar e a responsabilidade pelo mundo – presente e futuro. Toma por método o analítico, a ser amparado por revisão bibliográfica.

1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DAS RAÍZES À CONSAGRAÇÃO: OS DESAFIOS DA CRISE AO EDUCAR

Nesta seção, analisaremos as questões referentes a educação ambiental e as perspetivas jurídicas referentes a sua consagração. Estudaremos, também, a crise, e, por conseguinte, dela provenientes, os desafios enfrentados pela arte e ato de educar.

1.1 Uma esquemática apreciação: o debate internacional e a recepção normativa

Cumpre preliminarmente salientar que a educação ambiental, embora apenas um segmento do grande processo de conscientização surgido e visibilizado mundialmente a partir dos anos 60 do século passado, “sempre esteve fortemente presente, pois é consenso que a formação de uma mentalidade pró-sustentabilidade, o que inclui a educação formal e não-formal, faz parte da estratégia revitalizadora da relação entre natureza e cultura” (SEGURA, 2001, p.37). A extensão dos impactos de tal processo é especialmente visível no plano internacional, mormente nos diversos eventos inspirados e realizados sob o albergue da problemática ambiental. Nesse sentido, uma sua consideração, ainda que eminentemente esquemática, mostra-se necessária. Pode-se apontar, enquanto seu marco inicial, a Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano

vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum”. (ARENDT, 2014, p. 247).

de 1972⁵, também conhecida como Conferência de Estocolmo. A sua importância inaugural se justifica em virtude de que ela

[...] é um marco histórico internacional na emergência de políticas ambientais em muitos países, inclusive no Brasil. Pela primeira vez, a EA foi, nesta declaração, reconhecida como essencial para solucionar a crise ambiental internacional, enfatizando a priorização em reordenar suas necessidades básicas de sobrevivência na Terra. O Plano de Ação da Conferência de Estocolmo recomendou a capacitação de professores e o desenvolvimento de novos métodos e recursos instrucionais para a EA. A UNESCO, adotando estas recomendações, promoveu três conferências internacionais em EA ao longo de duas décadas, das quais derivaram igual número de declarações. (PEDRINI, 1997, p.26)

Emanaram desse marco, enquanto genuínos desdobramentos, outras três grandes conferências e declarações anexas, já nitidamente inspiradas e voltadas à educação ambiental: a de Belgrado (1975), a de Tbilisi (1977) e a de Moscou (1987). A primeira notabilizou-se, em grande medida, ao sugerir a criação de um Programa Mundial em Educação Ambiental, no que foi atendida pela UNESCO, que deu à luz o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). De ímpar magnitude reveste-se a segunda, também conhecida como Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, especialmente em virtude dos pressupostos pedagógicos ínsitos em sua declaração. Assim sintetiza Pedrini, cujas reflexões elegemos por lastro, as contribuições daí advindas:

[...] [a Educação Ambiental] Deveria se dirigir tanto pela educação formal como informal a pessoas de todas as idades. E, também, despertar o indivíduo a participar ativamente na solução de problemas ambientais do seu cotidiano. Teria que ser permanente, global e sustentada numa base interdisciplinar, demonstrando a dependência entre as comunidades nacionais, estimulando a solidariedade entre os povos da Terra. [...] recomendações que primam pela união internacional dos esforços para o bem comum, tendo a EA como fator primordial [...]. Ao final convida diferentes instâncias políticas dos países da Terra a: a) incluir em suas políticas de educação conteúdos, diretrizes e atividades ambientais contextualizadas nos seus países; b) intensificar trabalhos de reflexão, pesquisa e inovação em EA por parte das autoridades em educação; c) estimular os governos a promover intercâmbios de experiências, pesquisas,

⁵ Num recorte crítico e eminentemente latino-americano, a obra de Fernando Estenssoro Saavedra avulta como leitura indispensável: “[...] para os Estados Unidos e para a Europa ocidental, Estocolmo/72 deve ser visto como um ponto de chegada de sua política estratégica global, destinada a “neutralizar” a ameaça da crise ambiental mundial, e não seu ponto de partida. Apesar disso, para o Terceiro Mundo, e particularmente para a América Latina, Estocolmo/72 foi o ponto de partida de sua preocupação política ambiental” (SAAVEDRA, 2014, p.214).

documentação, materiais e formação de pessoal docente qualificados entre os países [...]. (PEDRINI, 1997, p. 28).

A Conferência de Moscou, enfim, teve por fito reforçar os pontos definidos em Tbilisi, munindo-os de elementos teóricos e metodológicos adequados, a fim de delinear um plano capaz de reorganizar o processo educacional a partir das premissas da educação ambiental. Em terras brasileiras, a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), a Rio-92, também salientou a indispensabilidade da educação ambiental, tanto nas reuniões oficiais como a partir de documentos gestados em eventos a elas paralelos (PEDRINI, 1997, pp. 29-31). No âmbito jurídico-normativo brasileiro⁶, essa virada ecológica tem como ato fundacional a edição da Lei da Política Nacional do Meio Ambiente (Lei 6.938/81), assim como a posterior consagração, em letras constitucionais, dos direitos e valores ecológicos – com espeque no art. 225 da CF/88. O inciso VI deste representa, entre nós, a primeira referência constitucional expressa à educação ambiental:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público:
VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (BRASIL, 1988).

Uma última nota a respeito de sua posição em nossa arquitetura jurídica: a edição da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, conferiu-lhe expressivos contornos e teve por fito, justamente, alavancar a sua implementação. Além de garantir o direito à educação ambiental (art. 3º) e frisar a sua indispensabilidade e integração a todos os níveis e

⁶ Uma detida e minuciosa análise de tal processo de recepção e desenvolvimento extrapola, evidentemente, os limites e objetivos de nosso trabalho. Não obstante, e a título de indicação, o *iter evolutionis* da legislação ambiental brasileira, do Código Civil de 1916 ao Código Florestal de 2012, pode ser perspectivado de modo tripartite, a teor do exposto por Sarlet e Fensterseifer (2014, pp.151-152): 1) fase legislativa fragmentária-instrumental da proteção ambiental; 2) fase legislativa sistemático-valorativa da proteção ambiental; e 3) fase legislativa da “constitucionalização” da proteção ambiental. Igualmente interessante é a afirmação dos autores de que, até a década de 70, a perspectivação da crise ambiental era predominantemente informada pelas lentes dos interesses econômicos: “[...] o móvel dessa tutela jurídica pautou-se quase que exclusivamente em vista de interesses puramente econômicos, ou, em alguns casos, também em razão da tutela da saúde pública [...] o surgimento de um bem jurídico ecológico autônomo, com contornos conceituais e normativos próprios, somente ocorreu a partir da Década de 1970”. (SARLET; FENSTERSEIFER, 2014, pp.150-151).

modalidades do processo educativo, enquanto componente essencial e permanente (art. 2º), propiciou (e esse é o ponto que aqui nos interessa) uma definição normativa a seu respeito, no sentido de que “entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999).

De modo que é possível concluir que a educação ambiental goza de ampla recepção político-jurídica, tanto nacional como internacionalmente – como a exposição sintética acima empreendida buscou demonstrar. Trata-se, claro está, de algo por certo louvável, já que apesar “[...] da falta de estímulo e apoio governamental à EA e seus agentes, os educadores ambientais brasileiros não se deixaram abater e intuitivamente vêm tentando realizar algumas ações” (PEDRINI, 1997, p. 89). Uma consagração, portanto, ampla e bem assentada. Também efetiva?

1.2 Qual educação ambiental? Entre o adestramento à ruína e o chamado à responsabilidade

De *qual* educação ambiental falamos – ou, melhor, qual buscamos constituir -, na medida em que temos presente o fato de que “existem diferentes abordagens da questão ambiental na educação [...] diferentes pressupostos filosóficos e práticas pedagógicas” (BRÜGGER, 1999, p.30)? Eis uma questão que nada tem de *naïve* – um rápido olhar à Babel conceitual a seu respeito é suficiente. Para dizer com Arendt, e já ensaiando aproximações, o que temos de realizar “é muito simples: trata-se apenas de pensar o que estamos fazendo” (ARENDT, 2016a, p.06). Assim, num primeiro momento, parece ser indispensável

[...] distinguir uma educação conservacionista de uma “educação ambiental” [...]. Uma educação conservacionista é essencialmente aquela cujos ensinamentos conduzem ao uso racional dos recursos naturais e à manutenção de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas naturais

⁷ Para uma descrição por óbvio sumária (mas não inverídica, devemos salientar), a pena de Brügger é mais do que generosa: “No caso da educação ambiental informal, um exemplo notório é o das campanhas do tipo ‘Plante uma árvore no dia da árvore’, ou no Dia da Terra, ou no Dia Mundial do Meio Ambiente ou ainda em qualquer outra dessas atualmente numerosas ‘datas ecológicas’. Mas além do ‘plante uma árvore’, quase nada mais é feito, ou seja, as causas dos desmatamentos são raramente questionadas e o que é pior: às vezes os desmatamentos são atribuídos ao ‘progresso’ e seu preço! Mas o que é progresso não se discute, principalmente como ele se produz e quem o impulsiona”. (BRÜGGER, 1999, p. 34).

ou gerenciados pelo homem. Já uma educação para o meio ambiente implica também [...] em uma profunda mudança de valores, em uma nova visão de mundo, o que ultrapassa bastante o universo meramente conservacionista. (BRÜGGER, 1999, pp.33-34).

Um tal *distinguo*, apesar de toda a pompa normativa atual (na verdade, em razão dela), é um baluarte embrionário contra o entendimento hegemônico de que a educação ambiental seria unicamente “uma ferramenta instrumental dentro de uma larga lista de outros tipos de educação [...] limitada a um enfoque naturalista do ambiente ou a um processo que enfoca somente a solução de problemas biofísicos [...] como estratégia para o desenvolvimento sustentável” (FLORIANI; KNECHTEL, 2003, p.51). Assim traduzida e mutilada, a educação ambiental nada cultiva além de um prisma eminentemente tecnicista e de gerenciamento, uma vez que, negando qualquer esforço de superação, conduz ao paroxismo de que “o que deveria ser um tema gerador ou um fio condutor se adultera [...] em um tipo de instrução de caráter essencialmente técnico, que mais se assemelha a um ‘adestramento’ [...] uma forma de adequação dos indivíduos ao sistema social vigente” (BRÜGGER, 1999, p.35).

Eis o transfigurar da educação em mero apêndice gestorário – um que não conduz ao questionamento real, tampouco à preocupação resoluta. Em suas fileiras de formação avultam, única e exclusivamente, técnicos – e não, como candidamente ambicionavam a pedagogia ilustrada e seus inúmeros *Pangloss*, cidadãos -, engajados na gestão de recursos e na manutenção otimizada, explícita ou atenuada por artifícios cosméticos, de processos e práticas predatórias. De tal modo instigados e condicionados, os homens celebram sua conversão em autômatos de um processo que lança raízes num *modus vivendi* socialmente erigido e alimentado. O “educando” ambiental passa, de projeto de cidadão, a funcionário da ruína – o burocrata kafkiano *par excellence*, como Arendt, em texto versando sobre as “profecias analíticas” do escritor tcheco, singularmente assinala.

As assim chamadas profecias de Kafka não passavam de uma análise sóbria a respeito de estruturas subjacentes que hoje vieram à tona. Essas estruturas ruinosas eram amparadas, e o processo de ruína em si era acelerado, pela crença, quase universal em seu tempo, em um processo necessário e automático ao qual o homem deveria se submeter. As palavras do capelão de prisão n’*O Processo* revelam a fé dos burocratas como uma fé na necessidade, da qual eles próprios são apresentados como funcionários. No entanto, como um funcionário da necessidade, o homem se torna um agente da lei natural da ruína, degradando, assim, a si mesmo à ferramenta

natural da destruição, que pode ser acelerada através do uso pervertido das capacidades humanas. (ARENDT, 2005a, p.74). (tradução nossa).⁸

O homem como autômato e a educação como adestramento encontram também regaço no louvor à especialização de saberes herméticos e parciais (mutilados, talvez), tecidos em interminável cadeia de instrumentos e utilidades: “tudo deve ser convertido em valor agregado, para ser reconhecido pelo mercado. Nada pode ser fortuito, espontâneo e desinteressado” (FLORIANI; KNECHTEL, 2003, p.43). Prossigamos ainda com os autores:

O conhecer tornou-se objeto de ensino-aprendizado. As sociedades crescentemente tecnicizadas e altamente cientificizadas impõem um tempo cada vez maior para a aquisição de habilidades técnico-profissionais [...] O conhecimento tornou-se ofício obrigatório [...] Ao tornar-se técnico, o conhecimento descarta a possibilidade de se conhecer e de se buscar o desconhecido. (FLORIANI; KNECHTEL, 2003, p.43).

Um proceder que, aplicado à educação ambiental, deliberadamente promove o olvido de que “um simples aumento de informações, ‘eficientes’, não poderá por si só contribuir para uma visão mais crítica e abrangente do problema [...] a questão ambiental não pode ser reduzida ao contexto natural ou técnico” (BRÜGGER, 1999, pp.37-38). Para exprimir tal insuficiência em termos arendtianos⁹: a mera cognição jamais sublima o sentido – “o fato de a necessidade humana de reflexão acompanhar quase tudo que acontece ao homem, tanto as coisas que conhece como as que nunca poderá conhecer” (ARENDT, 2016b, p.29) – e o conhecer adestrado não atende integralmente às

⁸ No manuscrito original em inglês: “Kafka’s so-called prophecies were but a sober analysis of underlying structures which today have come into the open. These ruinous structures were supported, and the process of ruin itself accelerated, by the belief, almost universal in his time, in a necessary and automatic process to which man must submit. The words of the prison-chaplain in *The Trial* reveal the faith of bureaucrats as a faith in necessity, of which they themselves are shown to be the functionaries. But as a functionary of necessity, man becomes an agent of the natural law of ruin, thereby degrading himself into the natural tool of destruction, which may be accelerated through the perverted use of human capacities”. (ARENDT, 2005a, p.74). A iluminadora discussão arendtiana sobre Kafka faz já avultar grandes tópicos de seu pensamento posterior, minuciosamente tratados nas obras *As Origens do Totalitarismo* (1951) e *A Condição Humana* (1958). O texto foi originalmente publicado na *Partisan Review*, XI/4, em 1944.

⁹ Termos inspirados, é claro, no sábio de Königsberg, de quem Arendt era devota leitora e original (experimental, a fim de prestar fidelidade ao seu pensamento) intérprete. De forma que ela proclama, já nas primícias de sua obra derradeira *A Vida do Espírito* (parte I, O pensar): “A distinção que Kant faz entre *Vernunft* e *Verstand*, ‘razão’ e ‘intelecto’, é crucial para nossa empreitada [...] a ‘necessidade urgente’ da razão não só é diferente, mas é ‘mais do que a mera busca e o desejo de conhecimento’. Assim, a distinção entre as duas faculdades, razão e intelecto, coincide com a distinção entre duas atividades espirituais completamente diferentes: pensar e conhecer; e dois interesses inteiramente distintos: o significado, no primeiro caso, e a cognição, no segundo” (ARENDT, 2016b, pp.28-29). Arendt, abeberando-se sobejamente de Kant, ainda assim delinea discordância, em especial “quando ele afirma que o pensar se ocupa unicamente daquilo que está além dos limites do conhecimento. Para ela, a razão pode tratar das questões últimas, mas não se restringe a elas. O pensar diz respeito à reflexão sobre o sentido das coisas e das experiências, quaisquer que sejam. A *atividade* do pensar, portanto, não é necessariamente caracterizada pelo *assunto* do qual se ocupa. Refletimos sobre acontecimentos cotidianos, assim como sobre as ‘grandes’ questões filosóficas”. (ALMEIDA, 2011, p.166).

expectativas da educação, pois nela “o esforço de contribuir para o *conhecimento do mundo* pode e deve caminhar junto com a *reflexão sobre seu significado e sobre nossa relação com ele*” (ALMEIDA, 2011, p.165). Uma educação, portanto, nas encruzilhadas de uma crise nada circunscrita e cujo ímpeto parece não arrefecer.

2 ENTRE O MUNDO E O DESERTO: a reflexão arendtiana sobre a crise na educação

Apela-se portanto, à própria textualidade de Arendt, nela atentando ao abrir de olhos e à tomada de responsabilidade¹⁰ pela crise ensejados – como seus corolários que devem, necessariamente, ser mobilizados. Companheira do assombro, portanto,

É a oportunidade, proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo. [...] Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. (ARENDT, 2014, p.223).

Pois é certo que ela nos ronda e sintetiza seu ultimato – seus assaltos se dão por todos os flancos – na ameaça que dirige ao nascer para o mundo, de modo que “o crescimento moderno da desmundanização, a destruição de tudo que há *entre* nós, pode também ser descrito como a expansão do deserto”, que busca sacrificar “nossa única esperança, nomeadamente a de que nós, que não somos do deserto embora vivamos nele, somos capazes de transformá-lo em um mundo humano” (ARENDT, 2005b, p.201) (tradução nossa)¹¹.

Movemo-nos, pois, sob o signo do deserto. Arendt vê na emergência da modernidade os seus primeiros indícios – suas cristalizações primeiras e heterogêneas, suas alienações múltiplas e sucessivas – cujo paroxismo culminará na instituição de um “[...] mundo de não-sentido [...] um (não-) mundo que já não revela nada, que não é

¹⁰ E é sempre de bom tom salientar a ácida crítica arendtiana a todo tipo de fatalismo – de ruína ou paraíso – temerário: “Ao considerar os princípios da educação temos de levar em conta esse processo de estranhamento do mundo; podemos até admitir que nos defrontamos aqui presumivelmente com um processo automático, sob a única condição de não esquecermos que *está ao alcance do poder do pensamento e da ação humana interromper e deter tais processos*”. (ARENDT, 2014, p.245) (grifos nossos).

¹¹ Vertido no original: “The modern growth of worldlessness, the withering away of everything *between* us, can also be described as the spread of the desert [...] our only hope, name that we, who are not of the desert though we live in it, are able to transform it into a human world”. (ARENDT, 2005b, p.201).

detentor nem criador de sentido, que impede os indivíduos de se revelarem a si próprios e aos outros instituindo, em conjunto, um mundo com sentido” (ROVIELLO, 1997, p.8). É a cria do abismo totalitário¹² e a espada de Dâmocles sempre pendente sobre a sociedade de massas gestada pelo binômio trabalho-consumo do mundo. E, para Arendt, é justamente a manutenção deste último que imbui a educação de propósito: “A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”. (ARENDT, 2014, p.247).

Eis o fardo de nosso tempo. Um mundo que, em verdade, é “obra de nossas mãos, distintamente do trabalho do nosso corpo”, “a infinita variedade de coisas cuja soma total constitui o artifício humano” (ARENDT, 2016a, p.169) e que representa a própria condição de mundanidade do homem, uma vez que “sem um mundo interposto entre os homens e a natureza, há eterno movimento, mas não objetividade” (ARENDT, 2016a, p.171). De modo que, sob arendtiana inspiração, façamos as distinções adequadas. O trabalho manifesta-se como a submissão do homem à natureza, vez que reporta às necessidades cíclicas que devem ser supridas para a manutenção de sua existência: tudo o que produz “destina-se a alimentar quase imediatamente o processo da vida humana, e esse consumo, regenerando o processo vital, produz – ou antes, reproduz – nova ‘força de trabalho’ de que o corpo necessita para seu posterior sustento” (ARENDT, 2016a, p.122). Em seu bojo, o homem existe unicamente enquanto *animal laborans*, “apenas uma das espécies animais que povoam a Terra – na melhor das hipóteses, a mais desenvolvida” (ARENDT, 2016a, p.104), e se vê “prisioneiro da privatividade do seu próprio corpo, adstrito à satisfação de necessidades das quais ninguém pode compartilhar e que ninguém pode comunicar inteiramente” (ARENDT, 2016a, p.146). A vida é a própria bênção, a felicidade do mero viver concebida como fim último, e as duras fadigas nada produzem de durável ou permanente ao artifício humano – o mundo construído pelos homens. A condição humana que ele compreende, bem se vê, é a própria vida (ARENDT, 2016a, p. 09).

¹² O totalitarismo é, por certo, a expressão paroxística e última da perda do mundo: é o próprio deserto contra o qual Arendt é convocada a levantar seu esforço em compreender e sua resistência intransigente. É, ademais, o *leitmotiv* de sua vida e de sua obra, como bem salientou em entrevista, concedida em 1964, a Günther Gauss: “O que começou ali foi monstruoso e muitas vezes ainda é ocultado em nossos dias por coisas que aconteceram mais tarde. Aquilo foi para mim um choque imediato, e a partir daquele momento me senti responsável. Isso significa que tomei consciência do fato de que não era mais possível contentar-se em ser espectador”. (ARENDT, 1993, p.126).

O obrar, por sua vez, constitui e propicia o mundo – não verga diante dos ditames da necessidade metabólica, mas compõe “a objetividade de um mundo nosso a partir do que a natureza nos oferece, que o construímos dentro do ambiente natural para assim nos proteger dele” (ARENDT, 2016a, p.171). Assim sendo, “o mundo humano é sempre o produto do *amor mundi* do homem, um artifício humano cuja imortalidade potencial é sempre posta à prova pela mortalidade daqueles que o constroem e pela natalidade daqueles que nele vêm viver” (ARENDT, 2005b, p.203) (tradução nossa)¹³. O homem enquanto *fabricator mundi* – a condição humana que lhe corresponde é, pois, a mundanidade (ARENDT, 2016a, p.09).

A ação, segundo Arendt, assenta-se no fato de que “os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo” e estabelece íntima ligação com a natalidade, vez que o indivíduo, recém-chegado a esse mesmo mundo, “possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir” (ARENDT, 2016a, pp.9-11). Traduz-se na inserção do homem no mundo, seu aparecimento enquanto *uniqueness* (singularidade), na paradoxal pluralidade de seres únicos: “com a criação do homem, veio ao mundo o próprio princípio do começar, e isso, naturalmente, é apenas outra maneira de dizer que o princípio da liberdade foi criado quando o homem foi criado, mas não antes” (ARENDT, 2016a, p.220). A pluralidade, o estar entre os homens, o *inter homines* esse latino, é a condição humana da ação (ARENDT, 2016a, pp.09-10).

As três atividades, que juntas constituem a *vita activa*¹⁴, são verificadas desde o início da civilização - havendo, no entanto, a teor da lição arendtiana, uma alternância hierárquica entre elas. Na modernidade, marcada pelo dealbar da técnica e da ciência, verificou-se a ascensão do *homo faber*. Não obstante, este acabou cedendo ao conceito de processo, definido pelo binômio necessidade-utilidade, e, por sua vez, foi sucedido pelo *animal laborans*.

¹³ Do original em inglês: “[...] the human world is always the product of man’s *amor mundi*, a human artifice whose potential immortality is always subject to the mortality of those who build it and the natality of those who come to live in it”. (ARENDT, 2005b, p.203).

¹⁴ “O termo *vita activa* é carregado e sobrecarregado de tradição. É tão velho quanto nossa tradição de pensamento político, mas não mais velho que ela. E essa tradição, longe de abranger e conceitualizar todas as experiências políticas da humanidade ocidental, é produto de uma constelação histórica específica: o julgamento de Sócrates e o conflito entre o filósofo e a *pólis*. Ela eliminou muitas experiências de um passado próximo que eram irrelevantes para suas finalidades políticas e prosseguiu até seu fim, na obra de Karl Marx, de modo altamente seletivo. O próprio termo que, na filosofia medieval, é a tradução consagrada do *bios politikos* de Aristóteles, já ocorre em Agostinho, onde, como *vita negotiosa* ou *actuosa*, reflete ainda o seu significado original: uma vida dedicada aos assuntos público-políticos”. (ARENDT, 2016a, p.15).

A ascensão do *animal laborans* traz consigo a disseminação hiperbólica, e consequente deturpação, da instrumentalidade, a *forma mentis* pautada pela equação de meios e fins, indispensável ao obrar do *homo faber*: a utilidade é substituída pela “felicidade’, isto é, a quantidade de dor e prazer experimentada na produção ou no consumo das coisas” (ARENDT, 2016a, p.383). O cerne da problemática radica-se, como se vê, no extravasamento da instrumentalidade, em seu emprego à satisfação insaciável (o paradoxo é devido) das necessidades, já que “para o *animal laborans*, ‘sujeito aos processos devoradores da vida e constantemente ocupado com eles’, os instrumentos são a melhor e talvez a única representação da durabilidade e da estabilidade do mundo (CORREIA, 2014, p.58). Passam a ocupar a centralidade, mobilizados à produção da abundância e da fertilidade. No panorama de uma sociedade de massas consumidoras, a tradução da obra em trabalho, típica de nossa época, engendra

[...] o processo vital da humanidade, a promover a diluição progressiva da fronteira entre o público e o privado. Uma sociedade completamente “socializada” [...] a conceber todas as coisas como funções do processo vital, a distinção entre fabricação e trabalho passa a não fazer sentido, sendo abandonada em favor do trabalho, a reunir enfim ambas as atividades, transfiguradas e assimiladas. (CORREIA, 2014, p. 60).

Reflexos, por sua vez, que são também palpáveis na seara do educar – manifestações localizadas de uma crise que globalmente se dissemina. Deste modo, a educação é reduzida, numa sociedade de animais que laboram (em consonância à terminologia arendtiana), a uma grande iniciação à arte do mero viver – e aqui as palavras se adequam, sem pedantismo ou perfumaria estilística. Tal fenômeno, cuja manifestação geral Arendt, como vimos, localizará no utilitarismo predatório e galopante inaugurado pela modernidade¹⁵, encontra, no âmbito especificamente educacional, sua mais vibrante, conceitual e sistemática expressão no Pragmatismo. Ambos calcam suas raízes no pressuposto compartilhado de que “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em

¹⁵ O risco gestado pela radicalização da instrumentalidade pode ser traduzido como a instauração do vácuo significativo: é a consagração do utilitarismo irresistível, oníabrangente e planificador, que se dissemina através da “generalização da experiência da fabricação, na qual a serventia e a utilidade são estabelecidas como critérios últimos para a vida e para o mundo dos homens [...] *A instrumentalização de todo o mundo e de toda a Terra, essa ilimitada desvalorização de tudo o que é dado, esse processo de crescente ausência de significado no qual todo fim é transformado em um meio e que só pode ser interrompido quando se faz do próprio homem o amo e senhor de todas as coisas [...] a instrumentalidade limitada e produtiva da fabricação se transforma na instrumentalização ilimitada de tudo o que existe*”. (grifos nossos). (ARENDT, 2016a, p.195).

substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (ARENDT, 2014, p.232). Uma transição, pois, ao domínio de habilidades. Ainda que inicialmente imbuída de nobres motivos,

[...] o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que tiveram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a “arte” de viver, como ter êxito com outras pessoas e ser popular [...]. (ARENDT, 2014, p.232).

Um educar que nada desvela ou protege, já que lança suas raízes na incapacidade de perceber que “a educação se distingue do adestramento por ser este último um processo que conduz à reprodução de conceitos ou habilidades técnicas, permanecendo ausente o aspecto de integração do conhecimento, condição *sine qua non* para a formação de uma visão crítica e criativa da realidade” (BRÜGGER, 1999, p.39). Se a necessidade vital e seus processos cíclicos e irresistíveis imperam unilateralmente, e a educação se reduz a um amontoado crescente de técnicas (re)produzidas a fim de sua satisfação, o mundo já não merece cuidado – pelo contrário: diante da vida como bênção e do mero viver como expediente salvífico, ele se converte em objeto incômodo, a ser prontamente destruído ou devorado. Chegamos às raias da distopia não-mundana de uma sociedade que “concentrada exclusivamente na vida e em sua manutenção, esquece-se do mundo até o extremo da não mundanidade”. (ARENDT, 2016a, p.145). Tais implicações repercutem, claro está, no próprio cotidiano dos alunos, na medida em que “a sensação de despertencimento revela que o próprio sentido da educação está sendo corrompido: ela não está iluminando o mundo para essas pessoas, tornando-o inteligível” (SEGURA, 2001, p.48).

A instituição de um tal modo de vida comporta riscos insofismáveis – ao mundo enquanto artefato humano, à Terra e ao próprio homem, precisamente porque o *animal laborans* “não pode absolutamente saber como cuidar de um mundo e das coisas que pertencem de modo exclusivo ao espaço das aparências mundanas, visto que sua atitude central diante de todos os objetos, a atitude do consumo, condena à ruína tudo em que toca” (ARENDT, 2014, p.264). Uma sociedade assim constituída não pode

[...] parar de se mover, parar de desperdiçar, parar de consumir cada vez mais, sempre mais rápido e mais rápido, dizer a qualquer dado momento que basta, é o suficiente, significaria a ruína imediata. Esse progresso, acompanhado pelo barulho incessante das agências de propaganda,

mantém-se às custas do mundo em que vivemos e dos objetos com sua obsolescência embutida, que já não usamos mais de que abusamos, que empregamos mal e jogamos fora. O recente despertar para as ameaças ao nosso meio ambiente é o primeiro raio de esperança nesse processo, embora ninguém, que eu saiba, tenha encontrado ainda um meio de parar essa economia desenfreada sem causar de fato um colapso de grande proporção. (ARENDT, 2004, pp.332-333).

A ruína pelo devorar e a derrota da espontaneidade pelo comportamentalismo gerencial: à passividade conformista de homens já não agentes conjuga-se a apropriação incessante do mundo-objeto-de-consumo. “O perigo de uma sociedade de consumo é justamente o de que seu deslumbramento ante a abundância e o seu envolvimento pelo processo interminável do ciclo vital a impeça de reconhecer a sua própria futilidade.” (CORREIA, 2003, p. 241). Depreende-se daí a esterilização da capacidade humana de agir (ou seja, de *iniciar*), visto que, nivelado pelo império da satisfação vital, o homem veda a si mesmo qualquer humanidade: alijado da radicalidade de iniciar o novo, enverga a máscara do animal perpetuamente oscilando do trabalho ao consumo e do consumo ao trabalho. Escravo, portanto, do ritmo e da expectativa, já que “a sociedade espera de cada um de seus membros certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros, a fazê-los comportarem-se, a excluir a ação espontânea ou a façanha extraordinária” (ARENDT, 2016a, p.50). A sua vitória traduz-se no horizonte de desertificação ecológica, de alienação pelo consumo e de restrição à possibilidade humana:

[...] o tempo excedente do *animal laborans* jamais é empregado em algo que não seja o consumo, e quanto maior é o tempo de que ele dispõe, mais ávidos e ardentes são os seus apetites. O fato de que esses apetites se tornam mais sofisticados, de modo que o consumo já não se restringe às necessidades da vida, mas, ao contrário, concentra-se principalmente nas superfluidades da vida [...] comporta o grave perigo de que afinal nenhum objeto do mundo esteja a salvo do consumo e da aniquilação por meio do consumo. (ARENDT, 2016a, p.165)

Apresentar o (e ao) mundo significativamente e zelar por sua manutenção: para Arendt, a educação implica engajar-se em conservar, em trazer ao abrigo e salvar da ruína. Tal caráter conservador¹⁶ e de preservação do educar – que não deve, em circunstância

¹⁶ Num mundo suspenso entre o passado e o futuro e marcado pela ruptura, a educação se firma no *chiaroscuro* e contra o canto de sereias - nostálgicas ou apoloéticas. Assim sendo, prestemos atenção: “O retorno não passaria de uma repetição da execução – embora talvez em forma diferente, visto não haver limites às possibilidades de noções absurdas e caprichosas que são ataviadas como a última palavra em ciência. Por outro lado, a mera e irrefletida perseverança, seja pressionando para frente a crise, seja aderindo à rotina que acredita bonachonamente que a crise não engolfará sua esfera particular de vida, só pode, visto

alguma, ser confundido com a aversão ao novo, típica do misoneísmo, ou transplantado ao campo da experiência política – exige a seguinte consideração: é a partir dessa miríade de tensões (entre o mundo e a criança e vice-versa, entre a vida e a mundanidade, por exemplo) que a responsabilidade, presente e futura, pela manutenção do mundo comum é firmada. É o equilíbrio entre uma frágil estabilidade e o fenômeno permanente do novo. Arendt se explica:

A fim de evitar mal-entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e com iguais. Tal atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo* –, não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo. [...] Basicamente, estamos sempre educando para um mundo que ou já está fora dos eixos ou para aí caminha, pois é essa a situação humana básica, em que o mundo é criado por mãos mortais e serve de lar aos mortais durante tempo limitado. (ARENDT, 2014, pp.242-243).

Tal relacionamento bifronte mencionado por Arendt reporta às próprias características constitutivas da condição humana¹⁷ – à própria vida, de um lado, e à pluralidade e à mundanidade, de outro. Ou seja: da relação entre o humano e o animal – entre o espécime e seu comportamento cíclico e o humano e sua imprevisibilidade de iniciar algo novo – medra um liame de complementaridade e distinção.

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se

que se rende ao curso do tempo, conduzir à ruína: para ser mais precisa, ela só pode aumentar o estranhamento do mundo pelo qual já somos ameaçados de todos os flancos”. (ARENDT, 2014, p.245)

¹⁷Como vimos, Arendt apresenta, na obra homônima, uma fenomenologia da *vita activa*, constituída por três atividades fundamentais: trabalho, obra e ação. Tais capacidades encontram-se umbilicalmente ligadas à condição humana, visto que “a cada uma delas corresponde uma das condições básicas sob as quais a vida foi dada ao homem na Terra” (ARENDT, 2016a, p.09). Deste modo, para Arendt, a condição atinente ao trabalho é a própria vida; à obra corresponde a mundanidade (objetividade do mundo erigido pelos homens); a ação, por fim, diz respeito à pluralidade, ao fato de que o mundo é habitado por homens, cada qual capaz de iniciar algo novo. Tais condições específicas reportam àquela que é a mais geral da existência humana: nascimento e morte, natalidade e mortalidade. (ARENDT, 2016a, pp.08-21).

encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. Esse duplo aspecto não é de maneira alguma evidente por si mesmo [...] corresponde a um duplo relacionamento, o relacionamento com o mundo, de um lado, e com a vida, de outro. (ARENDT, 2014, pp. 234-235).

Albergada por esse dúplice aspecto, a criança¹⁸, de um lado, “partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento [...] é um ser humano em processo de formação” (ARENDT, 2014, p.235) – ou seja, comunga do ciclo vital de formação da espécie *enquanto* espécime. A novidade de seu nascimento, seu verdadeiro significado para o mundo dos homens, no entanto, não se circunscreve a esse desenvolvimento biológico inexorável (embora, é necessário frisar, dele inevitavelmente dependa), uma vez que ela, segundo Arendt:

[...] só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida. *Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos.* (ARENDT, 2014, p.235). (Grifos nossos).

Ocorre que, hoje, da complementaridade passamos ao radicalismo antitético¹⁹. Tal é, como vimos, a tensão própria da modernidade - e, conseqüentemente, também da educação: os homens como meros viventes, consumidores e devoradores de mundos, ou legitimamente humanos. *Ergo*: a educação desempenha, precipuamente, função de satisfação vital ou de preservação do mundo e possibilidade do novo? E ainda: educa de fato ou dissimula adestramento?

Às palavras candentes de Hamlet, citadas aliás pela própria Arendt (2014, p.242) – “*O tempo está fora dos eixos. Ó ódio maldito ter nascido para colocá-lo em ordem*”-, o apelo de Santo Agostinho, a ela consignado por Heidegger em carta de 13 de maio de 1925, talvez faça as vezes de resposta: “*Amo significa volo, ut sis*, dice san Agustín en un momento: te amo – quiero que seas lo que eres” (ARENDT, 2000, p.31). À inquietação do

¹⁸ Uma nota talvez desnecessária: claro está que as reflexões arendtianas sobre a educação concentram-se sobremaneira sobre as crianças e os jovens (os recém-chegados ao mundo que é velho). Não obstante, seus pressupostos centrais e elementos críticos possibilitam iluminações aos quadrantes do fenômeno geral do educar – em especial ao universitário, no qual se inserem os autores destas linhas.

¹⁹ De modo que Arendt afirma: “a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração”. (ARENDT, 2014, p.235). Vida e mundo, privado e público, regem seus domínios próprios – com regras igualmente próprias.

velho mundo (que interroga, temeroso, cada um dos estrangeiros que nele vêm a surgir) e ao aparecimento incessante dos *óí neói* (os estrangeiros que anseiam por inaugurar o milagre do novo), a educação ensaia uma dialética de equilibrista: não agrilhoa, mas gesta e prepara abertura – protege o solo para a sementeira que vem. O *amor mundi* e o *amo: volo ut sis* conjugam-se, para Arendt, na essência do próprio educar²⁰.

Para preservar o mundo contra a mortalidade de seus criadores e habitantes, ele deve ser, continuamente, posto em ordem. O problema é simplesmente educar de tal modo que um pôr-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruimos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (ARENDT, 2014, p.243)

O educar se esforça em conciliar o peso do previamente ordenado e a timidez do que ainda luta por se afirmar. Ademais, é também na educação que somos instados a decidir se somos capazes de amar as crianças o suficiente para “não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (ARENDT, 2014, p.247). As palavras de Almeida, cuja obra seminal nos inspira continuamente, são iluminadoras: sendo conservadora, a educação almeja a revolução.

O que está por vir teremos de confiar aos novos e à sua capacidade de começar. A própria tarefa educativa é restrita – só o velho pode ser apresentado – e, no entanto, imprescindível, já que os jovens precisam se apropriar de sua herança para poder modificá-la. A tarefa, um tanto paradoxal, da educação é, assim, conservar para possibilitar a renovação. (ALMEIDA, 2011, p.129).

Assim o é porque, como vimos, a natalidade radica-se precisamente na possibilidade de confirmação do inaudito. E a resposta dos recém-chegados ao mundo pode, pensamos, ser belamente sumarizada pela pena de Murilo Mendes: “Vim para

²⁰ Tal conjugação se expressa, como brilhantemente assinala Assy, na condição de “um amor daquilo que é criado pela ação em conjunto, um amor que dá uma durabilidade às invenções da liberdade política e que também proporciona ‘uma realidade estável para futuras gerações’. Parafraseando Agostinho, o amor é uma vida que nos une; é a gravidade dos corpos, aquilo que pesa, que liga, que “mundializa” (mondialise). [...] Aqui, o cuidado que dedicamos ao *self* implica no cuidado que temos para com o mundo”. (ASSY, 2015, p.131).

reprimir o choro formidável/Que as gerações anteriores me transmitiram./Vim para experimentar dúvidas e contradições./Vim para sofrer as influências do tempo/E para afirmar o princípio eterno de onde vim.” (MENDES, 1994, p.248). A educação sinaliza a confiança no futuro pela manutenção do presente, na medida em que “[...] é uma pergunta que permanecerá sempre aberta. Assim, no que diz respeito a seu resultado, a educação é uma aposta cujo fim não está sob nosso controle e, no entanto, é de nossa responsabilidade fazer o melhor” (ALMEIDA, 2011, p.116).

3 RESPONDENDO À EXORTAÇÃO: o educar ambiental como amor ao mundo - presente e futuro

A educação, então, necessariamente calca seus alicerces sobre as relações que o homem inicia com o mundo (que o precede e sucederá), com os outros (que com ele compartilham tal mundo) e consigo mesmo - “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p.72). É relação, também, por dizer respeito à posição ocupada por esse mesmo sujeito no mundo que o circunda e abriga – e que o incita ao engajamento. A essência do educar é o cultivo dúplice do novo que surge e do mundo que é velho, o abrigo dos homens e receptáculo da memória. Nestes termos, parece-nos importante enfatizar, ainda e prazerosamente com Arendt, a qualificação da responsabilidade do professor, já que ela consiste precisamente em “conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo [...] é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo” (ARENDT, 2014, p.239).

Não se trata, pois, de uma educação mutilada, restrita “à informação, ao acesso à instrução; ela envolve fundamentalmente a subjetividade (que é uma outra forma de conhecimento), já que é impulsionada pelo desejo maior de fortalecer vínculos, seja dos seres humanos entre si, seja entre esses e a Terra” (SEGURA, 2001, p.46). Nesse sentido, o apelo renovado aos ventos do pensamento arendtiano se justifica, em nossa opinião, pela sinergia argumentativa que carrega – especialmente quando confrontada pelo tecnicismo de um adestramento que se proclama ambiental:

Distinguindo-se da informação correta e do conhecimento científico, a compreensão é um processo complexo, que jamais produz resultados inequívocos. Trata-se de uma atividade interminável, por meio da qual, em constante mudança e variação, aprendemos a lidar com nossa realidade, reconciliamo-nos com ela, isto é, tentamos nos sentir em casa no mundo [...] é a maneira especificamente humana de estar vivo, porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como um estranho e no qual permanecerá sempre um estranho, em sua inconfundível singularidade. (ARENDT, 1993, p.39).

A pluralidade de pessoas e a multiplicidade de eventos do mundo condicionam, cada qual, nossa experiência de educar, e a pretensão de isolar seu conteúdo em planilhas de conformidade ou engessamentos de qualquer matiz em nada acrescenta à defesa do mundo – na verdade, “só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo” (ARENDT, 2014, p. 226). Com outras palavras, o ser humano, enquanto, tanto como capacidade de criar e de inventar novas formas de vida, como também enquanto sofre limites impostos por sua própria natureza, não consegue criar realidades que estejam fora do tempo e que durem para sempre, e, por isso, precisa sempre, por assim dizer, reinventa-se. “Assim do simples fato de que nascemos podemos esperar o novo, tanto porque somos seres condenados à liberdade quanto pelo fato de que essa condenação implica que vivemos num mundo cuja natureza é indeterminada e indeterminável para todo sempre.” (BIGNOTTO, 2003, p. 121). É nessa perspectiva a compreensão da educação ambiental, porque o homem só se realiza enquanto tal na medida em que age em um espaço político e não quando se torna capaz de reproduzir sua existência biológica (BIGNOTTO, 2003, p. 117). Ou seja, a educação ambiental precisa dar-se enquanto o ser humano se compreende como ser de relações.

A palavra “educação” sugere que se trata de uma troca de saberes, de uma relação do indivíduo com o mundo que o cerca e com outros indivíduos. O adjetivo “ambiental” tempera essa relação inserindo a percepção sobre a natureza e a forma como os humanos interagem entre si e com ela. Em outras palavras, a EA busca a formação de sujeitos a partir do intercâmbio com o mundo e com outros sujeitos. (SEGURA, 2001, p.43).

Aqui, uma vez mais, a pena de Arendt e os pilares da educação ambiental se aproximam: apenas o interesse ativo dos homens por aquilo que se firma entre eles – o *inter homines esse*, abrigado pelo artifício de mãos humanas e erigido sobre que a Terra que lhe sustenta – confere realidade, ainda que precária, movediça e constantemente ameaçada, ao mundo. Daí seu alerta, reiterado brilhantemente por Almeida, no sentido de que

[...] entender o ofício do professor apenas como uma tarefa técnica é empobrecer a educação e desconsiderar as possibilidades inerentes ao âmbito escolar enquanto potencial espaço de interação [...] A busca de formar pessoas dispostas a assumir responsabilidade pelo mundo comum depende, em grande parte, da mediação do professor entre o mundo e os novos – um processo que sempre contém elementos *pessoais* inescapavelmente singulares e imprevisíveis. (ALMEIDA, 2011, p.135).

De nada adiantam, para esse fim, as cartilhas de gestão e o acervo continuamente renovado de técnicas ambientais: elas nos apontam o horizonte máximo do adestramento e o risco palpável de destruição pelo consumo pautados por um “funcionamento puramente automático, como se a vida individual realmente houvesse sido submersa no processo vital global da espécie e a única decisão ativa exigida do indivíduo fosse deixar-se levar [...] e aquiescer a um tipo funcional, entorpecido e ‘tranquilizado’ de comportamento” (ARENDT, 2016, p.400). Utilidade e sentido divergem – e sua confusão, bem o sabemos, cristaliza dilemas. Uma ameaça que, como Arendt insiste em salientar, nada tem de supérflua:

Se for comprovado o divórcio entre o conhecimento (no sentido moderno de conhecimento técnico [*know-how*]) e o pensamento, então passaríamos a ser, sem dúvida, escravos indefesos, não tanto de nossas máquinas quanto de nosso conhecimento técnico, criaturas desprovidas de pensamento à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja. (ARENDT, 2016a, p.4).

Se a educação tem por base e finalidade a construção da responsabilidade pelo mundo humanamente habitado, deve também, necessariamente, responsabilizar-se pela Terra, esteio da vida dos homens: a devastação predatória não mina somente a existência genuína, mas mesmo (e fulcralmente) a própria condição biológica e natural da humanidade. É um chamado que interpela e conclama - a afirmação de Charlot é lapidar: “ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo” (CHARLOT, 2000, p.59). Lembremo-nos também da complementaridade suscitada pela pena de Arendt. Daí ser imprescindível afirmar que

[...] a Educação Ambiental é realmente uma dimensão fundamental da educação global contemporânea. Não é apenas um aspecto subsidiário ou instrumental, mas compartilha no mesmo marco com pressupostos norteadores para a responsabilidade, para o cuidado à solidariedade, à paz, aos direitos humanos, às relações inter e multiculturais [...] um processo de discussão crítica e criativa para tomar decisões contextualmente apropriadas com enfoques político-pedagógicos similares, nos discursos, nos diálogos e nas práticas efetivas. (FLORIANI; KNECHTEL, 2003, p.55).

A educação seria essencialmente ética, na medida em que promoveria um novo espírito e maneira de ser em relação, tanto à técnica, quanto aos recursos naturais e culturais, perante o furor compulsivo do consumo tecnológico (GIACÓIA JUNIOR, 2003, p. 61). Talvez possamos agora - e bem avisado foi o leitor acerca de nossos intentos dialógicos - ofertar àquela primeira pergunta, inquietante e tipicamente arendtiana, a seguinte réplica da educação: “Minha Senhora Dona: um menino nasceu – o mundo tornou a começar!” (ROSA, 1994, p.668).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt**: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A vida passada a limpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- ARENDT, Hannah. **A dignidade da política**: ensaios e conferências. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- ARENDT, Hannah. **Hannah Arendt** – Martin Heidegger: correspondência 1925-1975 y otros documentos de los legados. Edición de Ursula Ludz. Traducción de Adan Kovacsics. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A., 2000.
- ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- ARENDT, Hannah. **Essays in understanding**: 1930-1954. New York, Schocken Books: 2005a.
- ARENDT, Hannah. **The promise of politics**. New York, Schocken Books: 2005b.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016a.
- ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016b.
- ARENDT, Hannah. **Diário filosófico**: 1950-1973. Edición de Ursula Ludz e Ingeborg Nordmann. Traducción de Raúl Gabás. Barcelona: Empresa Editorial Herder S.A., 2018.
- ASSY, Bethania. **Ética, responsabilidade e juízo em Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva; São Paulo: Instituto Norberto Bobbio, 2015.
- BIGNOTTO, Newton. Totalitarismo e liberdade no pensamento de Hannah Arendt. In: BIGNOTTO, Newton; MORAES, Eduardo Jardim de (Orgs.). **Hannah Arendt**. Diálogos, reflexões, memórias. Belo Horizonte, 2003, pp. 111-123.
- BRASIL, **lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, abr 1999. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em: 03 jul. 2019.
- BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt e a modernidade:** política, economia e a disputa por uma fronteira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

CORREIA, Adriano. O desafio moderno. Hannah Arendt e a sociedade de consumo. In: BIGNOTTO, Newton; MORAES, Eduardo Jardim de (Orgs.). **Hannah Arendt.** Diálogos, reflexões, memórias. Belo Horizonte, 2003, pp. 227-245.

FLORIANI, Dimas; KNECHTEL, Maria do Rosário. **Educação ambiental:** epistemologia e metodologias. Curitiba: Vicentina, 2003.

GIACOLA JUNIOR, Oswaldo. Ética, técnica, educação. In: BIGNOTTO, Newton; MORAES, Eduardo Jardim de (Orgs.). **Hannah Arendt.** Diálogos, reflexões, memórias. Belo Horizonte, 2003, pp. 48-62.

MENDES, Murilo. **Poesia completa e prosa.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão (Org.). **Educação ambiental:** reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas.** Ficção completa em dois volumes - volume II. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

ROVIELLO, Anne-Marie. **Senso comum e modernidade em Hannah Arendt.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

SAAVEDRA, Fernando Entenssoro. **História do debate ambiental na política mundial 1945-1992.** Tradução Daniel Rubens Cenci. Ijuí: Unijuí, 2014.

SARLET, Ingo Wolfgang; FENSTERSEIFER, Tiago. **Direito ambiental:** introdução, fundamentos e teoria geral. São Paulo: Saraiva, 2014.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação ambiental na escola pública:** da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Aannablume: Fapesp, 2001.